

授業現場における質問と発問の違いー語用論と心理学の視点からー

小沢一仁^{*1} 重光由加^{*2}

Questioning, *Shitsumon* and *Hatsumon* in classroom setting: a view from pragmatics and psychology

Kazuhito Ozawa^{*1} Yuka Shigemitsu^{*2}

This paper focuses on questioning in classroom setting. In Japanese, questioning from teachers to learners are categorized into *shitsumon* (ordinary questioning) and '*hatsumon* (effective questioning). A *Hatsumon* is a questions asked by teachers to learners to encourage students to speak and express themselves, *Hatsumon* should explore the depth of students' knowledge, and require students to extend answer, think critically and creatively. However, many of the teachers whose native language is Japanese feel difficulties to ask *hatsumon* type of questions. In this paper, Shigemitsu discusses why they feel such difficulties. She employs literatures on question-answer sequence from the pragmatic point of view. It is clarified that Japanese people do not use this type of questions in ordinary conversation. Therefore, *hatsumon* is a marked verbal behavior. However, in the classroom setting, the term *shitsumon* has different meaning from ordinary usages. Ozawa discusses differences between *shitsumon* and *hatsumon* in the classroom setting from the aspect of psychology. His discussion indicates that that *shitsumon* corresponds to 'students' memory' and *hatsumon* corresponds to 'students' understanding.' Teachers have two roles: a role of a messenger of content of each subject to learners and a role of bridge between learners and the content of each subject. The former is compatible with *shitsumon* and the latter is compatible with *hatsumon*.

第1章 序論

本研究では、授業研究の分野で使われる「質問」という概念について、日常的に使われている「質問」とはどのように区別されるべきものなのかに着目する。そして、質問と発問の違いについて、語用論及び心理学の視点から検討することを目的とする。

第2章で、重光と小沢が、発問の定義、知見の整理をし、現在の学校教育の状況と合わせて検討する。特に、授業という特別なコンテキストにおいて、どのように使われているか、授業中の発問はどのように用いられるのが効果的か、また教師の教え方の上達において、発問が重視されてきたことを概観する。第3章では、重光が一般に使われる「質問」との異なりについて応用言語学、とくに語用論の視点から論じる。第4章では、小沢が発問と質問を対比させながら、学び手である児童・生徒・学生に何を求めているのかを、心理学的視点から論じる。そして、発問と質問を発する教師における役割の違いについて論じる。

第2章 授業法における発問とは

2. 1 文科省の定義による発問

本章では、発問はどのように定義づけられ、どのように論じられてきたかを明らかにする。そして、最近の学校教育において求められてきている知識の習得と活用について、質問と発問を教師の学び手への働きかけに関して論じる。

教育心理学、授業研究の分野を概観すると、「発問」とは日本独自の用語で、「質問」と「発問」を用語として区別されている。小山・高木・安部・藤川 (2016) によれば、教育心理学の分野で発問に関する多くの研究が行われている(p. 195)。質問と発問を区別するか否かは、個別言語の語彙的な問題もあると言えよう。たとえば英語の文献では、日常の質問を表す *questioning* という語しかないため、*classroom questioning*, *teacher questioning* という複合名詞を用いている。基本的には、日常の「質問」の延長、または下位分類という位置づけと受け止められているのではないだろうか。

文科省のホームページでは、「質問」と「発問」の簡略な定義としては次のように述べられている。質問は「質問」は子どもが本文を見ればわかるもの、「発問」は子どもの思考・認識過程を経るものとなっている

(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/003/002/004.htm)。いずれも発話の機能面に注目している。さらに、発問の要件としてやはり機能面が列挙されている。

^{*1} 東京工芸大学基礎教育研究センター准教授 ^{*2} 東京工芸大学基礎教育研究センター教授
2018年3月26日 受理

文科省のサイトによれば、発問の要件に「何を問うているのかがはっきりしていること」「簡潔に問うこと」「平易な言葉で問うこと」「主要な発問は、準備段階で『決定稿』にしておくこと」が挙げられている。また、学習者からの答えが「『はい・いいえ』『そうです・ちがいます』だけにならないようにすること」も挙げられている。

このように文科省の考える「発問」は、言語研究でとらえられている「質問」「疑問文」からみると、質問や疑問文の機能の側面を重視しており、教室内での発問の使い方の具体的な事例は示されていない。

2. 2 学校教育で求められる学力

日本の学教教育においては、「発問」という用語が使われているのは先に見たとおりである。そして、教え方の上手な教師は発問の仕方が上手いとされてきている。この発問については、言わば職人芸のような技として捉えられてきたところがある。若い教師は、熟練した先輩教師から、あうんの呼吸でなされる見事な技を習得すべく努力するものであるという土壤がある。

翻って、学校教育界においては、近年、経済開発機構(OECD)による学習到達度調査(PISA)で求められる知識の習得から活用への重視が注目されている。このことに対応して、知識の獲得から活用への重視は、文科省の実施する全国学力検査において、知識を問う A 問題に対して、活用を問う B 問題が設定されていることにもみることができる(朝日新聞朝刊 2018 年 3 月 20 日)。

この知識の習得と活用というふたつの学力の側面に着目して、質問と発問を考えてみると、質問は知識の習得を問うのに対して、発問は知識の習得以上のものを促すものであるということが出来る。学び手である児童生徒がある知識を知っているかどうかを問うだけならば、質問で充分である。しかし、なぜ発問をするのか。それは、教師が単なる知識の習得以上のものを児童生徒に求めてきたからであるといえる。この知識の習得以上のものとは、知識の活用に対応すると考えられる。つまり、発問とは、知識の習得以上の活用というレベルまで、児童生徒を導こうとする教師の働きかけであると捉えることができる。このようにしてみると、日本の教師の伝統芸としての発問は、近年注目されている知識の活用に対応する、教師の働きかけとして注目されるべきであり、再評価されるべきものと考えられる。

2. 3 語用論から見た質問と発問

本節では、言語研究の側面からみた質問の基本的な側面を確認する。質問は、統語論的にはほかの文と区別できる。語用論的定義として、Routledge Pragmatic Encyclopedia の Kasher (2010: 375) による比較的最近の定義によれば、「質問は一つのスピーチ・アクトであり、それを発した者が聞き手からそのスピーチ・アクトが示すところの情報を引き出そうと試みることから生じるものである」(筆者訳)。しかし、日常の自然な会話の中では、質問の行為は相手か

ら情報を得るために行われ、その前提条件としては、質問者は答えを知らず、質問者は相手が答えを知っていることを仮定している(Kasher 2010)。Ilie (2015) も、質問は知識を得たいという動機があり、会話を促進させる働きがあると定義づけている(p.1)。教室談話と自然会話の異なりは、教室談話では質問者である教員が質問をすることにより、質問の性質の一つである「会話を促進させる」という機能を最大限に活用し、なおかつ、回答者である学習者に、思考させるということが行われる。この性質を重視したところが「発問」と考えることができよう。

一般的に談話分析、会話分析で談話データ・会話データから、質問文を同定する際には以下の基準が用いられることが多い。

1)真偽疑問文(polar question)

情報の真偽の判断を被質問者から引き出す。

2)補充疑問文(content question)

いわゆる疑問詞に相当するものを含む。

3)選択疑問文(alternative question)

選択した複数の選択肢からあてはまる回答を選択させる

4)付加疑問文または同等の働きをもつ文

新情報を得ることより、質問者の判断や認識を確認するときに用いられる。

実際には各分類の中に、その変容形があり、とくに日本語では終助詞でさまざまなモダリティをあらわすことが可能となっている。また、英語での一般的な語である questions や文法用語である interrogatives に相当する日本語は、疑問、質問、問いかけなどさまざまな表現があり、命題の真偽を問うという西洋的発想の質問とは異なる性質があると言えよう。本節では、「疑問文」「質問文」を中心として使う。

「発問」に相当する疑問文に関して、英語圏では特に特別な用語は与えていないが、授業の中で教員の重要な言語活動としてとらえられている。たとえば、英国の The National Society for Education in Art and Design の Gast により、授業の中での質問が日常会話と異なる点が次のようにあげられている。

- 1) 授業の流れを作る
- 2) 学習者が学ぶためのものである
- 3) 学習者の学習状況を確認する
- 4) 学習者の記憶と理解を確認する
- 5) 学習者の思考の手助けとする
- 6) 学習者の考えを深める
- 7) 学習者が自分の考えをほかの学習者と共有する機会を与える
- 8) 創造的な思考、想像、新しい発想を促す
- 9) 学習者の考え、仮説、意見の形成を促進する

- 10) 共同で学ぶ雰囲気を作り、講義を受けているという印象を軽減する
- 11) 思考をより深くできるように挑戦させる
- 12) 学生からの回答やあげられた例をもとに、水準の高い考えをまとめる (筆者訳)

この中で、「発問」に相当する機能は、(4) (7) (8) (9) (10) (11) (12)に相当すると考えられる

また、どのような質問文を用いるかについては、5Ws の構文を駆使するとともに、談話スタイルとして Bloom's taxonomy に基づく質問、すなわち Big question, Focus questioning, Fat question, Skinny questions, Signal questions, Seek a partial answer, Developing 'Key' questions が指摘されている。また、その基本として 5Ws and H questions を用いた補充疑問文が基本とされている。

第3章 日常会話での質問の特徴

小山他 (2016) は、教育心理学の発問の研究に関して、「教室で行われている教員の発問の質は高くない」ことを指摘している。この節では、日本語母語話者の日常会話の中で、質問文 (問かけ文) がどのように使われているか先行研究から探る。

まず、質問に関しては、日本語母語話者は「質問をすることは失礼」や、「質問してくる人がいる会話は苦手」ととらえていることがあり、「話の腰を折る」行為と好ましくない行為と、とらえる人がいることが示唆されている。これは、質問を好ましい行為と考え積極的に日常会話の中で取り入れるという英語母語話者 (英・米・豪の話者への聞き取り調査) とは異なることがわかる (重光 2015)。

実際に日常会話 (初対面の男性 3 人実験会話) を分析した研究では、日本語母語話者同士の会話では、英語母語話者に比べ質問の回数が多いことがわかったが、質問の質が異なることが示されている。英語母語話者は、個人的考えや意見を、補充疑問文を用いて質問しているが、日本語母語話者の質問形式は、真偽疑問文が中心で補充疑問文はほとんど使われていない。また、問いかける内容も、意見や考えではなく、質問の受け手が簡単に答えられる事実の確認が中心である (Shigemitsu 2017)。また、その中には言いさし文など、質問の受け手に質問であることを察してもらい答えさせているという手法がとられている

植野 (2014) は、職業が教員である人と学生 (いずれも女性) が初対面の時に実験タスクを課し、その中での「問かけ」について日・英比較対照の分析を実施した。実験タスクは「びっくりすることについての 5 分間の自由会話」

である。実験の間、教員と学生という関係は意識されていないと考えられるが、分析の結果、被検者が日本語母語話者の場合は、職業が教員であるものは、学生より 2.3 倍の頻度で問かけを行っており、「パワーの不均衡をもって先生が学生を支配するというよりも、先生が、学生にとって話しやすい話題の選択、話題の展開と舵取りをしながら、会話を主導」していた。しかし、ここで注目すべきは、舵取りの手法は、上記で述べた「発問」に相当するものとは異なり、学生の話をもつて質問文ではない「問かけ」を用いていることである。教員は、熱心にあいづちをうったり、驚きを示したり、学生のことばの一部を繰り返したり、発話を重複させたりしている。また、学生がより多く話すように積極的な働きかけが観察された。一方、被検者がアメリカ人の場合は、問かけは教員も学生も対等に行っており、考えを表明させる負荷をかけた質問をお互いに行っていることが観察された (植野 2014: 97-108)。

以上のことから、日常会話では日本語母語話者は質問をあまり好ましく思っていないこと、会話の中では事実を尋ねるような真偽疑問文は多く用いるが、「発問」で求められる補充疑問文の使用はあまりみられないことがわかる。また、会話の促進のための「問かけ」も、疑問文を用いるのではなく、談話を補完するあいづち、共感、驚きの表示などから、話しやすい道筋をつくる方法がとられているということであり、教室で求められている「発問」は、日常の談話とは異なる質問の技法が求められていると言える。

第4章 質問と発問の違いと記憶と理解

4. 1 試験の問題形式と記憶の想起の分類

先に、質問と発問に対応して、文科省の全国学力検査における AB 問題について何を問うものかを論じた。ここでは、質問と発問に答える認識の側面について、記憶の分類から捉えてみる。

一般的に心理学において記憶のプロセスは、記銘→保持→想起とされている。記憶内容を受け取ることである記銘から、その内容を貯蔵することで保持し、その後振り返り貯蔵庫から取り出して想起するという一連のプロセスである。想起することができないことを忘却と呼ぶ。さらに、想起の仕方について、記憶した内容であったかどうかを思い出す再認と、記憶した内容自体を思い出す再生に分類される。

まず、試験問題の問題形式を例に、学び手の側においてはいかなる記憶の想起を用いればよいのかを考える。センター入試のような選択問題においては、どれが正解かを選択肢の中から選ぶ形式である。これに対して、穴埋め問題

は、正解を自分で書かなければならない形式である。このことを図式化すると、次のようになる。

問題形式	記憶における想起の分類
選択問題	再認
穴埋め問題	再生

図 1. 問題形式と記憶の想起の分類

たとえば、戦国時代を最終的に終わらせ江戸に幕府を開いた人物は誰かを選択肢の中から選ぶ場合が選択問題であり、人物自体を記述させる問題が穴埋め問題である。この選択問題と穴埋め問題に対して、いかなる記憶の想起の仕方を用いるのか。選択肢の中から選ぶ形式においては、再認といえる。これに対して、穴埋め問題については、内容自体を思い出す必要があり、再生といえる。さらに、なぜ徳川家康はこれまでの京都ではなく江戸に幕府を開いたかという問題に答えるためには、再認や再生を越えたことが求められる。このような問題は、正解が複数あると想定され、難易度は高くなるが、歴史好きの児童生徒にとっては、興味深い問題でもある。つまり、記述形式の問題においては、再認や再生という単なる記憶の想起だけでは答えられないものである。

先に示した文科省の全国学力検査における AB 問題をみる。すると、A 問題は、知識の習得を問うものであるとされるので、記憶の想起における再認と再生で答えることができる。これに対して、B 問題は、知識の活用を問うものであるとされ、記憶の再認と再生という想起以上のものが求められるということができる。

このような学力検査、いわゆる試験は、教育の成果を確かめるものであり、教育評価において行われるものである。すると、学校教育における授業においても評価を想定し、何を学び手に身につけさせたいかを想定して、教師は学び手に働きかけることとなる。その働きかけのひとつが、授業の中で教師における、質問と発問である。

4. 2 質問と発問に対して学び手に求めるもの

では、質問と発問はそれぞれ、何を学び手に身につけさせたいのかを、先の述べた記憶の想起の分類をもとに考えてみる。

たとえば、算数の授業において、「三角形の面積はどのようにして求めたらよいでしょうか」と教師が子どもたちに問いかける。この問いかけに対して、教師が求めるものが、 $\text{底辺} \times \text{高さ} \div 2$ という公式であるならば、この問いかけは、質問に相当する。この公式を、子どもたちが覚えるこ

とができれば、つまり、記憶の想起の分類において再生することができれば、選択形式の問題も、穴埋め形式の問題にも、子どもたちは、正解することができる。

では、「三角形の面積はどのようにして求めたらよいでしょうか」という問いかけが、単なる公式を記憶させることを子どもたちに求めることを越えて、なぜその公式によって三角形の面積を求めることができるかまで、求めるのであれば、記憶の想起以上のものが必要となる。つまり、「なぜ三角形の面積は底辺 \times 高さ $\div 2$ で求められるのでしょうか」という問いかけは、公式という知識の習得以上のものを求めるのであり、質問ではなく発問となる。

佐伯(1995a)は、認知心理学の領域において、学び手が「わかる」ことの重要性を指摘している。記憶することつまり、「覚える」こと以上のもの、内容についての暗記以上のものをわかること、つまり、理解することとしている。そして、記憶から、理解へ導くことが、教育においては重要であると指摘している。

また、佐伯(1995b)は、ある中学生が数学の授業において、「なぜ一周は 360° なのか」という疑問を持った例を示している。そして、この生徒が数学の歴史を調べ、18 世紀の数学者の会議において、地球が太陽を一周する公転の周期である 365 日を計算しやすいように 360° としたことを突き止めたという。このようななぜ一周は 360° なのか、という疑問に答えることが理解であるとしている。

通常は、教師が角度を教える時には、「直角は 90° です。直線は 180° です。一周は 360° です。これは決まりです。覚えておきましょう。」となる。つまり、「一周は何度ですか」と問いかけることが質問である。

これに対して、「角度はどのようにして決められたのでしょうか」という問いかけを発するとそれは発問となる。そして、この発問には、記憶ではなく理解が求められることになる。

このような質問と発問のそれぞれが何を学び手に求めているのかを考えると、質問は記憶を求め、発問は理解を求めているということができる。以上のようなことを図式化すると以下のようなになる。

教師 → 学び手 → 評価における問題形式		
質問	→ 記憶	→ 選択・穴埋め問題
	知識の習得	全国学力検査 A 問題
発問	→ 理解	→ 記述問題
	知識の活用	全国学力検査 B 問題

図 2. 質問と発問での教師が学び手に求めるもの

4. 3 佐伯の発問の分類から理解へのプロセスを考える

佐伯(2003)は、「本来の発問は、触発的な発問」であるとし、「答えを言わせる発問ではなく、教師の発問が刺激となって子どもの探究がはじまる発問こそ真の発問である」と述べている。そして、発問を以下のように分類して提示している。それぞれの発問についての、解説も含めて佐伯の説明をそのまま引用する (p57-59)。

1)観点を変えるための発問

子どもたちが固定観念にとらわれていることが理解を妨げている場合に、立場を変えて考え直させたり、機能や目的を問うてみたり、視点をどこかに定めたりするのである。

2)別の仮定を導入してみる発問

「もしもこの条件がなかったらどうなる？」とか「仮にこのような条件が付け加わっていたらどうだろうか？」と問うてみるのである。

3)例を考え出させる発問

「たとえばどういう例があるか?」「これと似たような経験をしたことがある人」「この条件を満たす例をつくってみよう」……というような指示で、子どもたちが事例をさがし出したりつくり出したりすることは、実感を伴う理解に不可欠であろう。

4)例を与えて考えさせる発問

「こういう場合はどうかを考えてみよう」とか、「この例では今の条件が当てはまるかを考えてみよう」というように、わかりやすい典型例をもち出してそれについて考えさせるのである。

5)単純化して考えさせる発問

大きな数値を小さな数値におきかえたり、あまり関係のなさそうな特徴は考慮外におき、単純なモデルに置き換えたりして考えさせるのである。これによって相互関係が見えてくることも多い。

6)矛盾を指摘する発問

子どもたち自身の考え方に潜んでいる矛盾に気づかせ、何となく信じ込んでいたことに疑いをいだかせたりするのである。

7)「ほんとうにそうか?」と問う発問

子どもが何気なく当たり前と思って言っていることについて、あえて意識させ、「ほんとうにそうか?」と問い直させる。今まで疑ってみたこともないことに疑いをもたせるのである。

8)少しずつ条件を変えて極限值まで変化させる発問

ものごとの本質を見極めるために、特定の条件を少しずつ変化させてみるのが役立つことがある。

佐伯(2003)は、これらの発問は、「答えを示唆したり、答えのヒントを示すものではない」とし、以上のような発問は「考えるヒントを与える」ものであると述べている。そして、これまでの教育においては、答える力のみを学力

としてきたことに対して、「問う力をつけることが、本当の学力である」としている。そして、「答えることではなく、問うことを教える教育を根本にすえて、授業の中の発問の役割をもう一度洗い直してみる必要がある」と提言している。

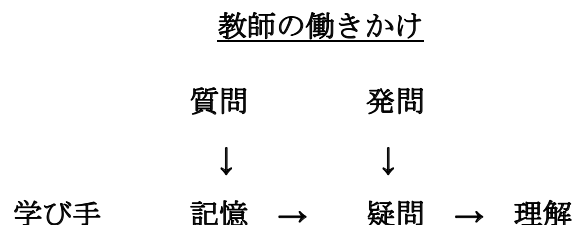


図3. 学び手の理解へのプロセス

さらに、端的に言えば、教師の発問とは、佐伯の挙げた発問の中の7)「ほんとうにそうか?」と問う発問にみられるように、ものごとの本質を問いかけることがその中心であると考えられる。つまり、ものごとの本質を理解することと捉えることができる。とすると、教師における発問とは、学び手がものごとの本質を理解するために、学び手が佐伯のいう「問う力」をもつために、答えではなく問うこと、言い換えれば、ものごとの本質について疑問を持つことを「触発」する働きかけであるといえることができる。

このようにしてみると、学び手がものごとの理解することの前提に、疑問を持つこと、問うことがあると捉えることができる。そして、その学び手の疑問を触発するのが、教師による発問であるといえる。先に示したように、発問が上手な教師がなぜ教えることが上手な教師と日本の教育界で伝統的に言われてきたかという点、発問をすることで学び手が疑問を持ちその疑問を自ら答えていくことによって理解に至るからであるといえることができる。

翻ってみると、教師が学び手に理解を求めないのであれば、教師の学び手への働きかけは、質問で充分である。知識の習得のみを求め、学び手に内容の記憶を求め、選択問題と穴埋め問題に答えられる学力のみを求めるならば、授業は質問に徹することが効率的である。しかし、それ以上の学力、いわゆる理解を求めるならば、発問が必要である。特に、知識の活用には、その前提として、知識の習得が必要である。とすると、理解においても、知識の習得という内容の記憶がなければ、疑問を持ち問いかける対象が意識の中に生じることはない。

このようにしてみると、学び手において知識の習得とその上での疑問をもつことが前提としてあり、そのさらに上に、理解があるという見方が想定される。このようなことを図式化すると図3のようになる。

教師の質問

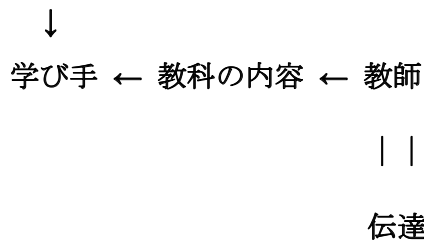


図4. 教師の役割における伝達モデルと質問

教師の発問

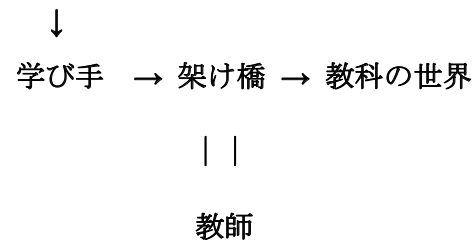


図5. 教師の役割における架け橋モデルと発問

4. 5 質問と発問における教師の役割モデル

小沢(2017)は、教師のふたつの役割モデルについて、次のように提案している。まず、教師は、学び手に教科の内容という知識を伝達する役割をもつという見方である。これを「伝達モデル」とする。これに対して、これに対して、単なる知識の獲得だけでは、学び手における内容に対する理解・享受を生起させることをめざす。すると、教科(学問領域)を、ひとつの世界として捉えて、その世界と学び手との出会いを、教師が設定する。すでにある学び手の生活する世界から、教科の世界の中に導き、この世界の内容についての理解と享受を深化させる。つまり、学び手をいまいる生活世界から、教師自身が架け橋となり、教科の世界へと導き、内容を進化させる役割を教師が担うのである。この教師の役割を、「架け橋モデル」とする。

これらのふたつの教師の役割モデルにおいて、前者の知識の伝達は必要不可欠であり、必要な役割であるといえる。これだけに留まることが問題であるのであり、知識の伝達をしながら、さらに学び手を教える内容の世界へと導いていくことが求められるといえる。なぜならば、理解においても必要な知識がなければ、理解に至る前提が失われてしまうからである。先に示した三角形の公式についても、なぜそうなるかという疑問を持つには、その公式についての知識が必要である。

では、授業における教師の学び手への働きかけとしての質問と発問は、これらのふたつの教師の役割モデルにおいて、どのように位置づけられるだろうか。

伝達する役割においては、教師は学び手に質問をし、どのような程度まで知識を習得しているのかを情報収集する必要がある。そして、学び手の理解において、必要な知識を伝達するのである。つまり、伝達する役割において、質問という働きかけが行われるのである。

そして、教える内容の世界に導き、内容の理解に導くために、学び手が疑問を持つことが必要となる。ここで、教師は学び手へ発問をするのである。この発問に触発されて、学び手が疑問を持つことが、理解に至るプロセスにおいて重要となる。このことを図示化すると、図4と図5のようになる。

第5章 今後の課題

今後の課題としては、教師の授業記録や授業映像から、具体的に質問と発問をどのように行っているかを分析することである。特に、優れた教師、教え方が上手であるとされている教師は、どのように学び手に対して、質問と発問を組み合わせ、さらには、工夫して行っているのだろうか。このように、優れた教師の職人芸としての技(白石,2010)を、語用論および心理学の視点で分析する必要がある。

参考文献

- Gast, G. http://www.nsead.org/downloads/Effective_Questioning&Talk.pdf (2018年2月16日閲覧)
- Ilie, C. (2015). "Questions and questioning." In Tracy, K., Ilie, C., and Sandel, T. (Eds.). *The International encyclopedia of language and social interaction*. DOI: 10.1002/9781118611463/wbielsi202.
- Kasher, A. (2013). "'Question' in Cummings." In Cumings, L.(Ed.) *The Routledge pragmatics encyclopedia*. pp. 375-376. New York: Routledge.
- 小山義徳、高木啓、安部朋世、藤川大祐(2016) 「教師の発問に関する学際的考察—教育学、日本語学、教育心理学の立場から—」『千葉大学教育学部研究紀要 第64巻』 pp. 195-203.
- 文部科学省初等中等教育局国際教育課ホームページ 「発問について」 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/003/002/004.htm (平成21年登録 2018年2月17日閲覧)
- 小沢一仁(2017) 「青年期のアイデンティティに関わる学校教育における学びと教師の役割」『東京工芸大学工学部紀要 Vol.40 No.2』 pp.66-71.
- 佐伯 胖 (1995a) 『「わかる」ということの意味』 岩波書店
- 佐伯 胖 (1995b) 『「学ぶ」ということの意味』 岩波書店
- 佐伯 胖 (2003) 『「学び」を問い続けて』 小学館
- 重光由加(2015) 「初対面会話で求められること—日本語母語話者・英語母語話者のインタビューを比較して」『こと

ば・文化・コミュニケーション 第7号』pp. 143-151 立
教大学異文化コミュニケーション学科・異文化コミュニ
ケーション研究科言語科学専攻

Shigemitsu, Y. (2017a) Question forms in male first
meetings: A qualitative study of cultural norms in
Japanese and English conversation. Academic
Report40(2) pp. 25-34 Tokyo Polytechnic University.

Shigemitsu, Y. (2017b) Question-answer sequences in
male first meetings: A comparative study of cultural
norms in Japanese and English conversations.
Presentation at the International Pragmatic
Association, Belfast. July 18.

白石範考編 (2010) 『もう悩まない! 「発問」の仕方がわか
る』 学事出版

植野貴志子(2014) 「問いかけ発話にいられる日本人の先生と
学生の社会的関係ー日英語の対照を通して」 井出祥
子・藤井洋子編『文化・インターアクション・言語: 開
放的語用論への挑戦』 pp. 91-121. くろしお出版

氏岡真由美 (2018) 「ゆとり・学力揺れた政策」 (朝日新
聞朝刊 2018 年 3 月 20 日)